Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8970408
Centre d'intérêt: 773

Gervais, Colette.

"Evaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire" / Colette Gervais.
Repères, ISSN 0821-1388 ; no 11, 1989, p. 241-267.

Bibliogr.: p. 256.

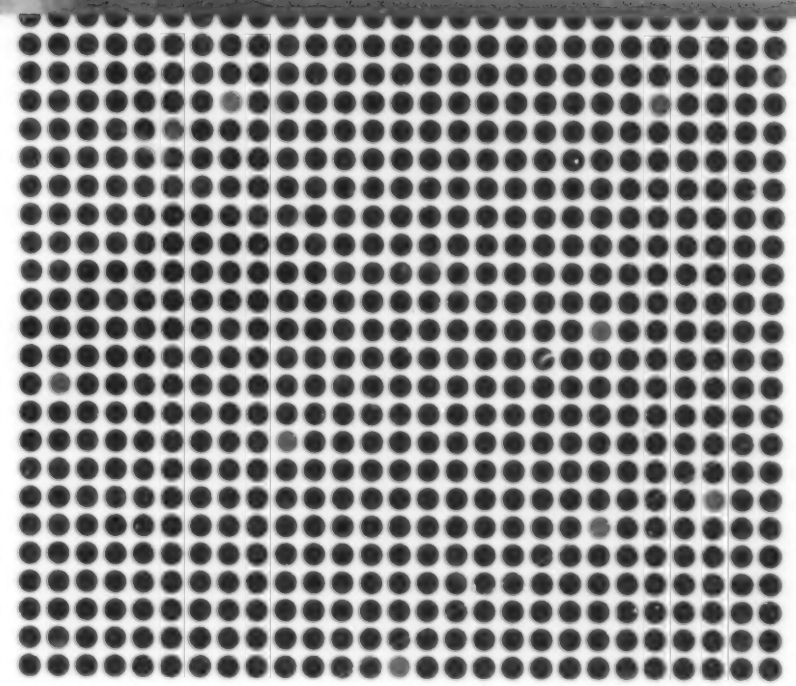
Descripteur(s): Formation des enseignants • Etudiant-maître • Evaluation du stagiaire • Méthode d'évaluation • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation

Identificateur(s) de sujet: Certificat d'enseignement secondaire (Programme)

Ce texte décrit les modalités d'une formule d'évaluation des stages réalisés dans le cadre du Certificat d'enseignement secondaire offerts par l'Université de Montréal aux diplômés de premier cycle dans une discipline d'enseignant au secondaire. L'évaluation s'appuie sur une grille de six objectifs: compétence dans la matière enseignée, habiletés, attitude professionnelle, expression orale et écrite, rapport de stage. Un stagiaire n'ayant pu atteindre l'un des objectifs ne peut obtenir la note de passage. Après deux stages, quatre des six objectifs sont atteint au niveau "maîtrise" par la majorité des étudiants, le taux d'échec varie de 0.9 % à 3.6 %. Une lacune grave à un objectif s'accompagne généralement de difficultés aux autres objectifs. La formule est jugée juste par les intéressés et préférable à la précédente par les enseignants et les superviseurs.

Type de document: d



repères

ESSAIS EN ÉDUCATION

NUMÉRO 11

EDUN
8970400

COLLECTIF SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères
ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poisson.

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION
Marcienne Lévesque et Yves Poisson 5

I - SURVOL HISTORIQUE

1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle
Thérèse Hamel 13

2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'
M'Hammed Mellouki 39

3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal
Monique Lebrun 73

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal
Marcienne Lévesque 91

5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval
Yves Poisson 101

6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire
Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert 121

7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux et collaborateurs 137

8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski
Yolande Tremblay 153

9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal)
Marcel Boisvert 171

TABLE DES MATIERES (suite)

Page

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants
Marcelle Hardy 189

11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 205

12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 229

13. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire
Colette Gervais 241

IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ

14. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs
Hélène Hensler et André Beaucheane 271

La politique éditoriale de Revue d'essais en éducation 295

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentation a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue Repères fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, le plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement, nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - couvrant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui oeuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteures et auteurs ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par ce fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, partant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1960. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au coeur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lévesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innovait, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Cette méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En relatant la petite histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poisson rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres ne sont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi de même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riopelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Certificat en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à des étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hensler et André Beauchesne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflètent l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année arrimée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poisson

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ÉTUDIANTS-MAITRES PENDANT LES STAGES EN MILIEU SCOLAIRE

Colette Gervais
Université de Montréal

Ce texte décrit les modalités d'une formule mise sur pied à l'Université de Montréal pour évaluer les stages d'enseignement dans le milieu scolaire des étudiants du Certificat en enseignement secondaire. Les étudiants sont admis à ce programme suite à l'obtention d'un diplôme de premier cycle (baccalauréat ou majeur) dans une discipline s'enseignant au niveau secondaire. Le programme comporte 30 crédits de formation, dont six (6) de stages pratiques dans le milieu, vécus en deux périodes différentes de l'année. Cette formule d'évaluation a été implantée en 1987-1988; ce texte présente la démarche suivie, le bilan des résultats obtenus de même qu'une prospective.

L'évaluation d'un stage d'enseignement n'est pas facile. D'une part, la tâche de l'enseignant est complexe; les recherches ne fournissent d'ailleurs pas un portrait global de son rôle mais plutôt une série d'habiletés qui semblent souhaitables chez l'enseignant pour favoriser l'apprentissage des élèves (Allen & Ryan, 1969; Washington, 1971). Ainsi, il y aurait lieu de privilégier des comportements à faire acquérir et/ou vérifier pendant le stage. Comment évaluer les apprentissages réalisés en milieu scolaire, pour déterminer ensuite la note qui correspond à ces apprentissages? Une plus grande précision des objectifs du stage et l'élaboration de grilles pour en mesurer l'atteinte constituent deux aspects du problème.

Une analyse des résultats de stage obtenus antérieurement par les étudiants du programme révèle un taux d'échec presque inexistant; ainsi, il est quasi impossible de faire échouer un stagiaire manifestement incapable de prendre en charge des classes d'élèves du niveau secondaire. Étant donné que les objectifs de stage ne sont pas organisés, il n'est pas facile d'appréhender le stage dans son ensemble,

d'où la difficulté pour plusieurs intervenants (superviseurs et enseignants recevant les stagiaires) de donner un feedback exhaustif aux stagiaires sur leurs performances. Certes, plusieurs de ces intervenants sont en mesure de fournir ce feedback de façon intuitive, mais comment le rendre accessible à tous? Ces réflexions, appuyées par des constats négatifs provenant d'organismes officiels (Conseil supérieur de l'éducation, 1984; Conseil des universités, 1984) sur l'impact réel des stages ont mené à la conception et la mise à l'essai d'une nouvelle formule pour les évaluer.

Fondements de la démarche

Le but de la formation donnée au Certificat en enseignement secondaire et collégial est d'habiliter professionnellement l'étudiant à l'enseignement d'une discipline au secondaire; le stage constitue la partie pratique de cette formation. En congruence avec ce but, la démarche suivie s'est inspirée de celle proposée par Bernard et Fontaine (1979) concernant la rédaction et l'organisation des objectifs de stage.

Il a d'abord été primordial de préciser et de reformuler les objectifs des stages, ceci afin de permettre l'élaboration d'une grille d'évaluation standard; du même coup, cette restructuration des objectifs permettait de rendre plus accessible la compétence à tous les étudiants. Les objectifs poursuivis lors des deux stages se révélant de toute évidence les mêmes, il fut proposé que désormais, le premier stage serait évalué de façon formative et que le deuxième seul serait sanctionné par une évaluation sommative, afin de mieux correspondre à la réalité des deux stages vécus en continuité.

Une revue de la littérature et la référence à des expériences antérieures ont fourni des éléments sur la forme d'habiletés ou d'attitudes souhaitées chez les futurs enseignants. Il était nécessaire de définir un modèle d'objectifs pour préciser les exigences. L'idée s'est imposée que certains objectifs devraient être obligatoirement atteints pour que le stage soit réussi, alors que les autres objectifs seraient complémentaires à la formation du stagiaire. Une telle

structure des objectifs permettrait de sélectionner les candidats à l'enseignement secondaire à partir de critères précis: les objectifs obligatoires. Cette préoccupation de sélectionner les futurs enseignants est partagée par le Conseil supérieur de l'éducation (1984) qui s'inquiète du fait que *"(...) l'accès à la profession enseignante est un des plus largements ouverts à tous avec les risques qui s'ensuivent"*. Une telle sélection paraît également indispensable à De Landsheere (1976).

La participation des gens concernés s'avérant essentielle à la mise sur pied de toute nouvelle formule d'évaluation, une première consultation portant sur la classification des objectifs a eu lieu (en mai 1987) auprès d'enseignants ayant reçu un stagiaire, de superviseurs de stage et d'ex-stagiaires. Réalisée à l'aide d'un questionnaire présentant des énoncés portant sur les changements proposés et une liste d'objectifs (habiletés et attitudes) construite à partir des éléments retrouvés dans les grilles utilisées, la consultation a permis de dégager un consensus sur le modèle d'objectifs proposé. En effet, la totalité des répondants était en accord avec l'existence d'objectifs obligatoires à atteindre pour réussir un stage d'enseignement au secondaire. Six objectifs ont clairement été définis obligatoires par les répondants (Gervais et Portugais, 1988); ils concernent:

- la compétence dans la matière enseignée
- les habiletés de base de la communication en enseignement
- le contrôle disciplinaire
- l'attitude professionnelle
- la langue orale et écrite
- le rapport de stage.

Les objectifs obligatoires et complémentaires ont ensuite été organisés et classifiés; une catégorie est particulièrement en évidence, celle qui regroupe les objectifs concernant le développement professionnel, en cohérence avec le but annoncé de la formation donnée au Certificat. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1984) insistant *"sur la nécessité de remettre en valeur de façon prioritaire la compétence professionnelle authentique qui doit caractériser tout*

débutant dans l'enseignement" nous confirme dans l'importance à accorder à cette catégorie d'objectifs. Les autres catégories sont: les relations interpersonnelles, les qualités personnelles, les habiletés de communication orale et écrite. Les objectifs obligatoires se retrouvent dans la catégorie de développement professionnel (quatre objectifs) et les habiletés de communication orale et écrite (deux objectifs).

Cette précision étant obtenue, il était possible de procéder à l'élaboration de grilles standards pour permettre l'évaluation par les intervenants. Trois niveaux ont été retenus pour mesurer l'atteinte des objectifs. Ce sont les niveaux:

- **insatisfaisant** décrivant un niveau d'habileté ou d'attitude sous le seuil minimal attendu d'un enseignant
- **satisfaisant** décrivant un niveau d'habileté ou d'attitude acceptable pour un enseignant
- **"maîtrise"** étant le niveau réservé pour une habileté ou une attitude régulièrement manifestée avec aisance.

Dans la formule proposée, à la suite de la compilation des niveaux observés par l'enseignant recevant le stagiaire, les élèves et le superviseur, une échelle descriptive permet de quantifier le résultat au stage. Ainsi, un stagiaire n'ayant pu atteindre l'un des six objectifs obligatoires ne peut obtenir la note de passage (60%). Lorsque les six objectifs obligatoires sont atteints, la note obtenue (réussite) dépend du niveau atteint à l'ensemble des objectifs. Au moment de l'implantation de la formule d'évaluation, les superviseurs ont été informés de ces modalités et un atelier de formation à l'utilisation des grilles leur a été proposé.

Première année d'implantation: résultats et bilan

Afin de vérifier l'impact du changement proposé, comparons les scores des étudiants obtenus dans le cadre de cette nouvelle formule à ceux des étudiants évalués selon la formule préalablement utilisée; une analyse des niveaux atteints à chacun des objectifs obligatoires permet ensuite de vérifier le pouvoir discriminant des

objectifs obligatoires. Rappelons que le changement vise à mieux sélectionner les candidats et à rendre la compétence d'enseignement plus accessible par une définition plus précise des objectifs du stage.

Lorsque nous comparons les scores des étudiants de deux années consécutives, il va de soi que ces étudiants ne sont pas les mêmes. Il ne peut donc s'y dégager de conclusion catégorique, mais plutôt des indices permettant de justifier ou non le changement de formule d'évaluation. Toutefois, le nombre assez élevé d'étudiants (130 en 1986 versus 119 en 1987) permet de présumer des caractéristiques assez semblables d'une année à l'autre. La répartition des scores obtenus (pourcentages de résultats dans chacun des intervalles de scores) est présentée à la figure 1 pour l'année 1986-1987 (ancienne formule) et à la figure 2 pour l'année 1987-1988 (nouvelle formule).

Figure 1

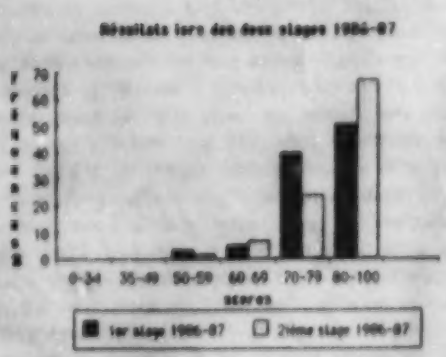
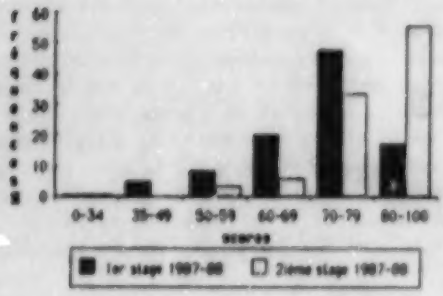


Figure 2

Résultats lors des deux stages 1987-88



La comparaison des figures 1 et 2 permet de constater qu'il y a davantage d'échecs (scores inférieurs à 60%) dans le cadre de la nouvelle formule; en considérant de plus les abandons suite à un échec au premier stage (1 en 1986 versus 7 en 1987), il semble que la nouvelle formule d'évaluation permette une meilleure sélection des candidats. Les scores en 1987-1988 sont étendus sur un plus grand intervalle et il y a moins de résultats supérieurs à 80%; la nouvelle formule paraît permettre également une meilleure discrimination des candidats. Toutefois, il est à noter que la seule courbe d'allure "normale" soit celle obtenue lors du premier stage de l'année 1987-1988. Rappelons que dans le cadre de l'évaluation alors réalisée, le score obtenu au premier stage l'est simplement à titre indicatif et n'est pas sommatif. Les figures révèlent également qu'il y a un glissement vers des scores plus élevés du premier au deuxième stage, mais que ce glissement est plus marqué en 1987-1988. De fait, le progrès moyen réalisé en 1986-1987 a été de 2,2% alors qu'il est de 7,7% en 1987-1988.

La formule mise sur pied répond donc aux attentes; quelques cas rapportés par les superviseurs incitent à croire qu'une meilleure définition des objectifs a permis à certains étudiants de surmonter des difficultés clairement identifiées, répondant ainsi au but exprimé de rendre la compétence accessible. Certes, les superviseurs expérimentés, même en l'absence d'objectifs précis et de grilles standards, diagnostiquent clairement les difficultés chez les stagiaires; mais tous les intervenants disposent maintenant de moyens plus précis, en plus d'être en mesure de faire prendre conscience au stagiaire de l'importance particulière de certains objectifs (la perspective d'un échec étant donnée l'incapacité d'exercer un contrôle disciplinaire minimal, par exemple, a convaincu plus d'un stagiaire de changer ses comportements et/ou attitudes). D'ailleurs, l'amélioration plus sensible des scores au deuxième stage confirme indirectement la pertinence de cette formule d'évaluation.

Les niveaux observés par les intervenants aux six objectifs obligatoires sont révélateurs. Notons d'abord qu'il y a eu peu de divergence entre les observations des enseignants et celles des superviseurs: la convergence des observations pour noter une réussite ou un échec a été supérieure à 91% lors du premier stage et à 97% lors du deuxième. La grille assure vraisemblablement une mesure fiable. Une confirmation supplémentaire de la validité de la grille provient de ce que tous les cas d'échec ont été prévus dès le premier stage. Les figures 3 et 4 présentent les niveaux atteints par les étudiants à ces six objectifs obligatoires, respectivement au premier et au deuxième stage de 1987-1988. Les fréquences calculées en pourcentages sont cumulées et permettent de voir les proportions relatives des trois niveaux d'observation de l'atteinte des objectifs.

Figure 3

Niveaux d'atteinte des objectifs obligatoires
1er stage 1987-88 (évaluation formative)

? = niveau non précisé par les évaluateurs

Figure 4

Niveaux d'atteinte des objectifs obligatoires
2ième stage 1987-88 (évaluation sommative)

? = niveau non précisé par les évaluateurs

La majorité des étudiants atteint le niveau maîtrise dès le premier stage à deux des objectifs obligatoires; il s'agit de la compétence dans la matière (69,6% des étudiants) et de l'attitude professionnelle (67,0%). Ces résultats sont particulièrement réconfortants, démontrant un choix de carrière judicieux. Les autres objectifs ne sont atteints au niveau maîtrise que par une minorité d'étudiants au premier stage; toutefois, lors du deuxième stage, quatre des six objectifs sont démontrés à ce niveau par une majorité d'étudiants. Il s'agit, par ordre d'importance, de l'attitude professionnelle (80,2%), de la compétence dans la matière (75,7%), du rapport de stage (69,4%) et de la langue orale et écrite (65,8%). Pour ces deux derniers objectifs, il s'agit probablement d'une prise de conscience de leur importance et d'un effort dans ce sens consenti par les stagiaires afin de mieux répondre aux attentes. Les habiletés de base de la communication en enseignement et le contrôle disciplinaire demeurent les deux objectifs les plus difficiles à maîtriser pour les étudiants, révélant par là leur lien étroit avec l'expérience; ils constituent manifestement les aspects que les intervenants (enseignants et superviseurs) sont appelés à privilégier dans leur rôle de formateur auprès des stagiaires.

Considérons maintenant le niveau insatisfaisant dont l'obtention conduit à un échec; lors du premier stage, la fréquence de ce niveau est à peu près la même pour chacun des objectifs, variant de 5,2 à 8,7% de l'ensemble des observations. Après les abandons suite à un échec présumé (évaluation formative) et à l'expérience du deuxième stage, ce même niveau devient très faible, les taux variant de 0,9 à 3,6%. Tous les objectifs ont été observés au niveau insatisfaisant, révélant ainsi leur pertinence et leur capacité discriminante par leur contribution à des échecs.

Une analyse des résultats individuels permet de constater qu'une lacune grave à l'un des objectifs obligatoires s'accompagne le plus souvent de difficultés importantes à d'autres objectifs. Ainsi, au premier stage, il y a eu 17 présomptions d'échec; de ce nombre, plus de 70% (12) étaient dues à des difficultés majeures à deux objectifs obligatoires ou plus. Des cinq présomptions d'échec suite à un seul objectif obligatoire non atteint, il y a eu quatre réussites au deuxième

stage. De façon générale donc, les abandons et les échecs se sont produits chez les étudiants ayant échoué plusieurs objectifs. Cette constatation confirme indirectement la pertinence de ces objectifs.

Examinons en détails les objectifs qui sélectionnent le plus, suite à l'évaluation formative. Un niveau insatisfaisant à l'objectif compétence dans la matière n'est jamais observé seul; il s'accompagne de difficultés majeures à d'autres objectifs et conduit à l'abandon ou à l'échec au sommatif dans plus de 80% des cas. Cet objectif obligatoire réussit probablement à éliminer du programme les candidats ayant certes obtenu un diplôme de premier cycle mais qui ne "possèdent" pas suffisamment leur matière pour être en mesure de l'enseigner dans le contexte du secondaire où l'on demande un spécialiste (se rappeler le but de la formation).

En ce qui concerne le contrôle disciplinaire et les habiletés de base de la communication en enseignement, les taux d'échec et d'abandon au sommatif suite à une présomption d'échec sont de plus de 65%; par contre, lorsque l'un de ces objectifs est le seul jugé insatisfaisant au premier stage, il y a réussite au deuxième stage. Il semble donc que lorsque la difficulté est limitée et bien identifiée, il soit possible d'y remédier. Les histoires de cas le confirment d'ailleurs.

Un changement d'attitude ou la motivation peuvent probablement expliquer une réussite après présomption d'échec due à des difficultés en français oral et écrit ou au rapport de stage, le délai entre les deux stages (deux mois) ne permettant pas des modifications majeures; ceci semble confirmé par l'observation d'une majorité d'étudiants atteignant le niveau maîtrise pour ces objectifs au deuxième stage.

Enfin, le taux d'abandon après un niveau jugé insatisfaisant à l'objectif attitude professionnelle est de 33%. Dans tous les autres cas, il y a eu réussite au deuxième stage; il est bien évident dans ce cas qu'il s'agit d'un réajustement de l'attitude de la part du stagiaire.

En résumé, trois tendances semblent se dégager selon la nature des difficultés rencontrées dans l'atteinte des objectifs obligatoires. Tout d'abord, un changement d'attitude en général semble responsable du passage d'un échec présumé au premier stage à une réussite au deuxième dans les cas où les échecs étaient dus à une attitude professionnelle déficiente, à l'insuffisance du français oral et écrit ou au rapport de stage insatisfaisant, ces difficultés n'étant jamais les seules en cause et ne pouvant vraisemblablement être corrigées radicalement dans un laps de temps aussi court. Par contre, il semble possible pour les intervenants d'agir efficacement lorsque la difficulté est identifiée précisément en contrôle disciplinaire ou en habileté de base de la communication. Toutefois, lorsque le stagiaire est manifestement incompétent dans la matière, il est à peu près certain qu'il y aura échec ou abandon, l'observation de cette lacune remettant en question le choix de carrière du candidat. Ces trois tendances sont susceptibles de fournir des pistes intéressantes pour développer des stratégies pertinentes d'aide aux étudiants.

Les résultats atteignent les buts visés: les objectifs mieux définis et les grilles construites permettent de mieux identifier les difficultés, d'aider les candidats à s'améliorer professionnellement et de sélectionner les candidats prêts à l'enseignement au secondaire; également, les scores sont mieux répartis et le progrès entre les deux stages est plus marqué. Afin de vérifier la perception qu'ont les intervenants de la nouvelle formule, une deuxième consultation a eu lieu à la fin de l'année d'implantation (avril 1988); un questionnaire, visant à vérifier la pertinence des objectifs obligatoires définis l'année précédente et les modalités de la formule d'évaluation, a été expédié à tous les enseignants qui avaient vécu les deux formules d'évaluation, aux superviseurs de stage et à des ex-stagiaires ayant vécu cette formule. Les résultats de cette deuxième consultation sont présentés ici.

L'existence d'objectifs obligatoires à atteindre pour enseigner au secondaire recueille l'avis unanime des répondants, comme c'était le cas lors de la première consultation; les six objectifs définis obligatoires alors sont toujours considérés ainsi. Seul le rapport de stage recueille l'adhésion de tout juste un peu plus

de 50% des stagiaires; d'après leurs commentaires, les exigences non uniformes des superviseurs à cet égard diminueraient la pertinence de cet objectif pour eux. Les répondants étaient aussi invités à énoncer d'autres objectifs considérés par eux obligatoires à la réussite des stages; les quelques suggestions reçues s'intègrent toutefois aux objectifs déjà identifiés et démontrent par ailleurs la nécessité de détailler davantage les grilles.

Dans l'ensemble, l'évaluation est déclarée juste, adéquate et pertinente (plus de 85% des répondants). La dualité d'évaluation formative/sommative ne remporte pas l'adhésion des trois catégories de répondants; seuls les superviseurs sont très majoritairement en faveur (93%); les stagiaires sont d'accord à 85% seulement, ce qui surprend, cette modalité ayant été prévue pour les aider; ils étaient pourtant déjà familiers avec ce type d'évaluation. Seulement 50% des enseignants sont d'accord avec cette évaluation formative; il y a lieu de s'interroger sur le besoin ressenti de noter le stagiaire dès ses premières expériences; faut-il y voir l'influence de la pratique généralisée de l'évaluation sommative au secondaire?

Les répondants sont très majoritairement d'accord pour que l'évaluation soit faite par l'enseignant et le superviseur; par contre, la participation des élèves à cette évaluation est très contestée par les enseignants et les superviseurs, les stagiaires étant eux très majoritairement en faveur de cette participation. Cette dernière doit être interprétée comme un indice supplémentaire, venant confirmer ou infirmer les observations faites par l'enseignant et/ou le superviseur.

La dernière catégorie d'énoncés visait à comparer les deux formules d'évaluation; les répondants enseignants et superviseurs déclarent très majoritairement être davantage en mesure d'aider le stagiaire, que la formule est plus facile d'utilisation et plus satisfaisante et permet une meilleure discrimination. Seuls 6% des enseignants et 12% des superviseurs souhaitent un retour à la formule employée précédemment, soit celle accordant une pondération égale à chacun des intervenants et une considération égale de tous les objectifs.

Malgré le large consensus chez les superviseurs concernant le changement de formule d'évaluation et les modalités de celle-ci, l'application ne s'est pas faite sans difficulté. Il est important, dans un processus de changement, de bien identifier ces difficultés et d'en tenir compte par la suite. La plus grande difficulté, pour un certain nombre de superviseurs, a été de passer d'une formule quantitative à une formule qualitative. Précédemment, le superviseur additionnait des notes: celles fournies par l'enseignant, les élèves, la sienne et la valeur du rapport de stage. Dans la nouvelle formule, ces points de repère n'existent plus. À partir des observations de l'enseignant, des élèves et les siennes, le superviseur juge désormais le niveau d'atteinte des objectifs obligatoires et complémentaires; une échelle descriptive permet de transposer le niveau atteint en note. Certains superviseurs ont essayé de ramener l'échelle à un système quantitatif en attribuant une pondération selon la nature de l'objectif (obligatoire ou complémentaire) et le niveau atteint. Dans toutes les formules essayées, un stagiaire n'atteignant pas l'un des objectifs obligatoires peut obtenir la note de passage; d'où l'inutilité d'un système supplémentaire ne pouvant s'appliquer qu'aux étudiants sans problème, ceux qui de toute façon n'étaient pas visés prioritairement par ce changement. Il semble qu'une meilleure formation des superviseurs soit nécessaire pour éviter le recours à de tels systèmes.

De même, une analyse des dossiers a permis d'identifier un certain nombre d'écarts d'application lors de la première utilisation (12% de l'ensemble des dossiers proposés); dans la quasi-totalité de ces écarts, une note trop élevée était attribuée, révélant d'abord une tendance à accorder facilement une note dépassant 80% ou plus même si *l'ensemble des objectifs n'est pas maîtrisé* comme le veut cette catégorie de résultats et une certaine confusion entre deux catégories de l'échelle descriptive. Il semble donc nécessaire de préciser davantage la distinction entre ces dernières. Également lors du deuxième stage, plusieurs évaluations ont été supérieures à 90% (16,5% des notes versus 7% l'année précédente). Dans tous les cas concernés, le classement dans la catégorie 80% et plus était justifié; il faut se demander si ce pourcentage d'étudiants constituait autant de candidats *exceptionnels*, ou s'il y a eu tendance à tenir compte de

"l'effort" des candidats ou de la quantité de travail fourni, expressions entendues régulièrement lors de discussions. Il y aurait lieu de se pencher sur ce problème avec les superviseurs et les enseignants, car il n'apparaît pas pertinent d'évaluer semblables composantes lors de l'évaluation de performances professionnelles.

L'allure de la courbe de résultats (figure 2) au deuxième stage est-elle justifiée? On y remarque une majorité de scores (corrigés) supérieurs à 80%. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit de l'effet combiné de plusieurs facteurs: l'abandon du programme par les candidats éprouvant les plus grandes difficultés, l'effet des objectifs bien définis permettant une meilleure identification des difficultés et l'effet d'une évaluation formative au premier stage. Ce qui trouble un peu dans cette interprétation, c'est que la courbe reprend l'allure observée lors des deux stages de l'année précédente lorsque les scores étaient très peu discriminants et les évaluations basées sur des jugements globaux.

Une dernière difficulté est à souligner: certains superviseurs avouent avoir mis l'accent sur le rôle d'évaluateur au détriment de leur rôle de formateur. Il y a lieu d'espérer qu'il s'agisse là d'un phénomène passager, dû à la période de changement; car cette évaluation est conçue dans le but de faire jouer davantage un rôle de formateur aux intervenants par la dualité de l'évaluation formative/ sommative et une plus grande précision des objectifs.

Prospectives

Les résultats obtenus (les scores des étudiants et les données de la deuxième consultation) incitent à poursuivre avec la formule d'évaluation nouvellement implantée. Les objectifs obligatoires sont largement confirmés par la population-cible dans le contexte de l'enseignement secondaire. Il convient, dans ce processus, de demeurer à l'écoute des intervenants. À partir de l'expérience vécue, certains points sur lesquels des efforts doivent porter ont été identifiés. Il y a d'abord lieu de se concerter avec les superviseurs, les séances d'information et surtout de formation ne s'étant pas avérées

suffisantes; en particulier, il faudra discuter du rôle du superviseur et des modalités d'évaluation. Également, il est nécessaire de raffiner les instruments, en particulier de détailler les objectifs de la grille et d'en préciser les définitions afin de s'assurer d'une compréhension univoque des objectifs (voir Annexe 1: le lexique); il importe aussi de mieux distinguer qualitativement les catégories de l'échelle descriptive (voir Annexe 2: la notation). Il s'avère aussi indispensable d'uniformiser les exigences des superviseurs, en particulier concernant le rapport de stage. Enfin, les résultats indiquent que c'est surtout au niveau des tâches professionnelles que l'enseignant expérimenté et le superviseur peuvent jouer leur rôle de formateur, les autres composantes reposant davantage sur une prise de conscience de la part du stagiaire, sur un changement de son attitude et sur des efforts adéquats consentis.

Il s'est donc avéré possible, avec cette formule d'évaluation, de diagnostiquer clairement les forces et les faiblesses des stagiaires. En conséquence, il y aurait lieu de prévoir, pour ceux éprouvant des difficultés, des activités correctives concrètes au retour du premier stage à l'université, par exemples au moyen de simulations entre pairs sur les tâches professionnelles ou d'ateliers sur leurs difficultés en communication. Il importe de bien sélectionner et d'encadrer les futurs enseignants. À ce double titre, cette formule d'évaluation paraît prometteuse et tout à fait dans l'optique des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (1990): *"Cette sélection (des nouveaux maîtres) doit reposer sur des critères plus sévères, ce que reconnaissent déjà plusieurs commissions scolaires soucieuses d'améliorer la qualité de leur personnel (...). De bonnes méthodes d'appréciation des candidats accompagnées d'un bon encadrement pédagogique favoriseraient l'entrée dans la profession"*.

Références

ALLEN, D.W. et RYAN, K. (1969). Microteaching. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

BERNARD, H. et FONTAINE, F. (1979). Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS. (1984). La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1980). Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1984). Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire.

DE LANDSHEERE, G. (1976). La formation des enseignants demain. Casterman.

GERVAIS, C. et PORTUGAIS, J. (1986). Système d'évaluation des stages en enseignement secondaire: une réponse aux exigences de la profession et aux besoins de la société. Actes du Congrès de l'A.I.P.U., Montréal, mai.

WASHINGTON, E. (1971). Expert Teacher Action Program. Belmont, CA: Feaven Publishers.

Annexes

Annexe 1-Lexique

Annexe 2-DID 3515 : Évaluation formative: proposition de note
DID 3568 : Évaluation sommative: proposition de note

Annexe 1

LEXIQUE

Ce lexique a été conçu pour expliciter chacun des objectifs de la grille d'évaluation. Il se veut donc un outil pratique, pouvant servir de liste de contrôle avant de remplir la grille, permettant également de cerner précisément les forces et faiblesses du stagiaire. La liste proposée n'est pas exhaustive. Il peut être pertinent de tenir compte d'éléments qui ne sont pas énoncés ici.

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le stagiaire...

✓ **fait preuve de compétence dans la matière enseignée, tant au niveau des connaissances que de l'organisation**

- ☐ démontre une bonne intégration des connaissances de sa matière par les liens qu'il fait entre les diverses parties du contenu et la précision de ses explications
- ☐ est capable de vulgariser sa matière en termes simples, à la portée des élèves
- ☐ peut répondre aux questions pertinentes posées par les élèves durant la leçon
- ☐ ne fait pas d'erreur durant la leçon, ou rectifie rapidement
- ☐ procure à l'apprentissage par une grande variété de ressources et de détails
- ☐ souligne, en classe, des événements récents reliés à sa matière

---

objectif atteint ?

- ☐ non, comportements majoritairement non démontrés → insatisfaisant
- ☐ oui, plusieurs comportements démontrés → satisfaisant
- ☐ oui avec aisance, comportements très majoritairement démontrés → supérieur

---

✓ *identifie un objectif atteint*

[redacted] est capable de planifier des activités et du matériel d'enseignement

- ☐ prépare adéquatement les leçons
- ☐ prépare du matériel didactique pertinent à l'atteinte des objectifs
- ☐ prépare du matériel d'évaluation des apprentissages
- ☐ prépare du matériel d'enrichissement

---

objectif atteint ?

- ☐ non, comportements majoritairement non démontrés → [redacted]
- ☐ oui, plusieurs comportements démontrés → [redacted]
- ☐ oui avec réserve, comportements très majoritairement démontrés → [redacted]

** identifier un objectif intégrateur*

C.S. 1988

✓ est capable, en situation d'enseignement, d'utiliser les habiletés de la communication (vues en microenseignement)

préambule

- ☐ utilise une mise en situation avec efficacité et pertinence
- ☐ annonce clairement les objectifs de la leçon

variation des stimuli

- ☐ utilise un niveau sonore adéquat, ainsi que des variations de la voix
- ☐ utilise des gestes et des mouvements qui facilitent l'attention et la compréhension des élèves
- ☐ utilise de façon pertinente les interactions maître-élèves et élèves-élèves
- ☐ occupe bien l'espace de la classe
- ☐ utilise un langage non-verbal
- ☐ maintient le contact visuel constant avec les élèves

question

- ☐ pose des questions claires
- ☐ pose des questions ayant un lien direct avec l'objectif d'apprentissage
- ☐ pose des questions factuelles et des questions amenant une organisation de la réponse par l'élève
- ☐ répartit bien les questions à l'intérieur du groupe
- ☐ laisse un temps de réflexion approprié après la question
- ☐ pose régulièrement des questions, démontrant une bonne intégration du questionnement à sa pratique

renforcement

- ☐ réagit adéquatement aux réponses et interventions des élèves
- ☐ varie ses formes de renforcement

exposé

- ☐ structure clairement ses explications
- ☐ couvre les points principaux du contenu

clôture

- ☐ réalise (ou fait réaliser par les élèves) une synthèse des éléments de la leçon
- ☐ vérifie les apprentissages chez les élèves

<u>*objectif atteint ?*</u>

- ☐ non, comportements majoritairement non démontrés → <u>insatisfaisant</u>
- ☐ oui, plusieurs comportements démontrés → <u>satisfaisant</u>
- ☐ oui avec aisance, comportements très majoritairement démontrés → <u>excellent</u>

✓ *identifie un objectif obligatoire*

C.B. 1989

est capable d'utiliser des méthodes d'enseignement

- ☐ utilise adéquatement quelques techniques d'enseignement
- ☐ utilise adéquatement plusieurs moyens d'enseignement (tableau, etc...)
- ☐ fait un choix pertinent de méthodes pour atteindre les objectifs
- ☐ fait des tentatives pour varier les méthodes
- ☐ s'informe des méthodes alternatives

__objectif atteint ?__

☐ non, comportements majoritairement non démontrés	--> __insatisfaisant__
☐ oui, plusieurs comportements démontrés	--> __satisfaisant__
☐ oui avec aisance, comportements très majoritairement démontrés	--> __maîtrise__

---

est capable de gérer le travail des élèves

- ☐ donne des directives claires et précises
- ☐ maintient des exigences raisonnables
- ☐ maintient un haut niveau d'occupation des élèves pendant la leçon
- ☐ vérifie régulièrement pendant une activité le travail et la performance des élèves
- ☐ vérifie si le temps alloué pour une activité est approprié
- ☐ s'assure que le matériel nécessaire est disponible en quantité suffisante

---

__objectif atteint ?__

☐ non, comportements majoritairement non démontrés	--> __insatisfaisant__
☐ oui, plusieurs comportements démontrés	--> __satisfaisant__
☐ oui avec aisance, comportements très majoritairement démontrés	--> __maîtrise__

√ identifie un objectif obligatoire

C.S. 1988

utilise les interactions de communication pour aider l'apprentissage chez les élèves

- ☐ soutient la motivation par son enthousiasme, les moyens utilisés, les encouragements
- ☐ adapte son enseignement aux divers niveaux/styles d'apprentissage des élèves
- ☐ adapte son vocabulaire au contexte
- ☐ utilise un rythme convenable lors du déroulement de la leçon
- ☐ utilise (ou fait trouver) des exemples variés et pertinents pour illustrer le contenu
- ☐ utilise un matériel adéquat pour aider et soutenir l'apprentissage
- ☐ répète (fait répéter) les parties importantes de la leçon
- ☐ incite la participation des élèves
- ☐ emploie une variété de moyens pour aider l'atteinte des objectifs
- ☐ fournit un feed-back précis aux élèves sur leurs travaux (devoir, etc...)
- ☐ provoque suffisamment de feed-back pour être en mesure de porter un jugement pertinent sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage par les élèves
- ☐ évalue fréquemment les progrès des élèves (par du questionnement, des travaux, des contrôles, etc...)
- ☐ encourage l'auto-évaluation des apprentissages chez les élèves

---

objectif atteint ?

- ☐ oui, comportements majoritairement non démontrés → insatisfaisant
- ☐ oui, plusieurs comportements démontrés → satisfaisant
- ☐ oui avec réserve, comportements très majoritairement démontrés → supérieur

---

✓ *identifie un objectif intégrateur*

C.S. 1988

✓ **exerce un contrôle disciplinaire adéquat**

- ☐ établit des procédures qui encadrent le comportement des élèves
- ☐ gère les comportements de l'ensemble des élèves
- ☐ réagit adéquatement face aux élèves qui ne suivent pas et/ou dérangent
- ☐ manifeste clairement à chaque élève qu'il est conscient de sa présence
- ☐ applique les règlements de l'école
- ☐ utilise les moyens mis à la disposition des enseignants pour régler les problèmes d'indiscipline
- ☐ attend le silence avant de débuter la leçon
- ☐ ne parle pas en même temps que les élèves
- ☐ fait preuve de souplesse dans l'exercice du contrôle disciplinaire
- ☐ amène les élèves à assumer leurs responsabilités

---

objectif atteint ?

- ☐ non, comportements majoritairement non démontrés → **insatisfaisant**
- ☐ oui, plusieurs comportements démontrés → **satisfaisant**
- ☐ oui avec aisance, comportements très majoritairement démontrés → **supérieur**

✓ **adopte une attitude professionnelle dans l'exercice quotidien de l'enseignement**

- ☐ respecte les personnes
- ☐ respecte les règlements
- ☐ respecte les échéances
- ☐ assume ses responsabilités
- ☐ fait preuve d'assiduité
- ☐ fait preuve de ponctualité
- ☐ s'acquitte volontiers des tâches, même routinières (surveillance, etc...)
- ☐ fait montre de disponibilité (aux élèves, au maître-hôte, au personnel de l'école, au superviseur)
- ☐ offre spontanément son aide
- ☐ manifeste le souci de son amélioration professionnelle

---

objectif atteint ?

- ☐ non, comportements majoritairement non démontrés → **insatisfaisant**
- ☐ oui, plusieurs comportements démontrés → **satisfaisant**
- ☐ oui avec aisance, comportements très majoritairement démontrés → **supérieur**

✓ *identifie un objectif atteint*

C.S. 1990

QUALITÉS PERSONNELLES

fait preuve des qualités suivantes:

dans son enseignement

- ☐ de créativité dans la conception de matériel ou les modifications apportées au matériel existant
- ☐ d'initiative, par exemple en proposant de nouvelles activités pour atteindre les objectifs d'apprentissage
- ☐ du sens de l'humour en faisant des tentatives partagées dans ce sens
- ☐ du souci de s'améliorer en étant réceptif aux conseils
- ☐ du souci de s'améliorer en intégrant les conseils reçus à sa pratique

dans son attitude

- ☐ de sa capacité d'auto-critique
- ☐ de son acceptation de la critique constructive

---

objectif atteint ?

☐ non, comportements majoritairement non démontrés	-> insatisfaisant
☐ oui, plusieurs comportements démontrés	-> satisfaisant
☐ oui avec aisance, comportements très majoritairement démontrés	-> supérieur

---

* identifie un objectif obligatoire

C.S. 1988

RELATIONS INTERPERSONNELLES

entretient des rapports adéquats avec:

◆ les élèves

☐ utilise le nom (prénom) des élèves
☐ traite les élèves de façon juste et équitable
☐ démontre qu'il est à l'écoute des élèves
☐ fait accepter et respecter son autorité
☐ communique aux élèves son enthousiasme
☐ crée un climat propice à l'apprentissage
☐ participe à des activités étudiantes
☐ dîne à l'occasion avec les élèves

◆ le maître-hôte et le personnel de l'école, le superviseur

☐ interagit efficacement avec les intervenants
☐ participe à la vie pédagogique du milieu (réunions, etc...)
☐ participe à des activités du milieu (dîners, etc...)
☐ démontre sa capacité à travailler en équipe

---

objectif atteint ?

☐ non, comportements majoritairement non démontrés -> insatisfaisant
☐ oui, plusieurs comportements démontrés -> satisfaisant
☐ oui avec aisance, comportements très majoritairement démontrés -> maîtrise

---

✓ *constitue un objectif obligatoire*

C.G. 1990

[illegible]

✓ [illegible]

☐ [illegible]
☐ [illegible]
☐ [illegible]
☐ [illegible]
☐ [illegible]
☐ [illegible]
☐ [illegible]

[illegible]

☐ non, comportements majoritairement non démontrés → [illegible]
☐ oui, plusieurs comportements démontrés → [illegible]
☐ oui avec réserve, comportements très majoritairement démontrés → [illegible]

✓ [illegible]

C.S. 1988

✓ rédige un rapport de stage démontrant des aptitudes à l'observation, à l'analyse et à la planification de leçons

participe en séminaire post-stage en démontrant des aptitudes à l'observation et à l'analyse

- ☐ démontre sa capacité à décrire le milieu et les conditions de stage
- ☐ démontre sa capacité à observer des faits et événements pertinents à son rôle d'enseignant
- ☐ démontre sa capacité à identifier des situations scolaires problématiques
- ☐ démontre sa capacité à analyser des situations en cohérence avec son futur rôle d'enseignant
- ☐ prépare des leçons structurées
- ☐ évalue la préparation écrite en fonction de la leçon donnée
- ☐ analyse l'impact de son enseignement sur l'apprentissage des élèves
- ☐ démontre sa capacité à la réflexion en faisant le bilan de son stage

---

objectif atteint ?

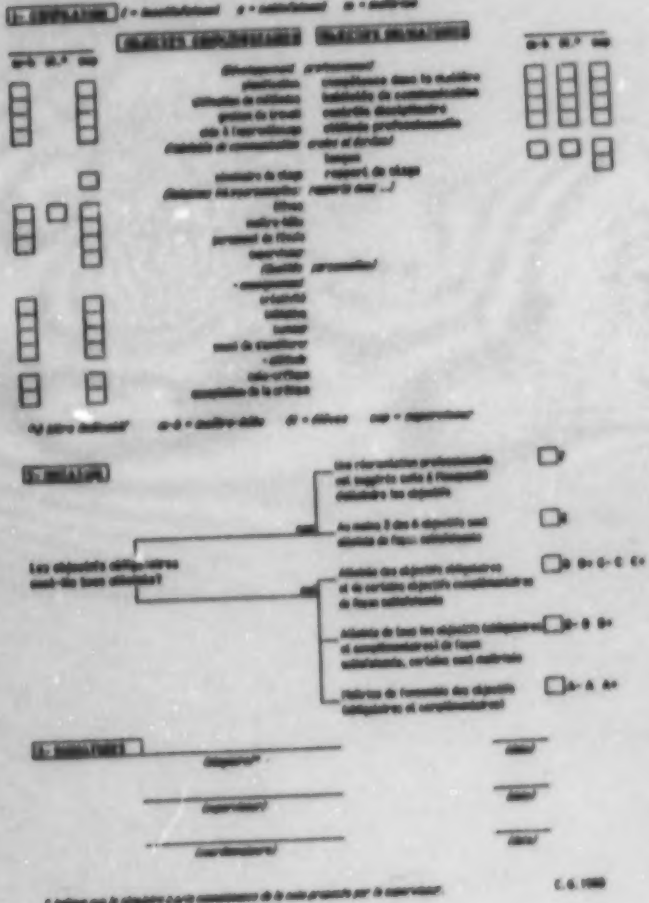
- ☐ non, comportements majoritairement non démontrés → insatisfaisant
- ☐ oui, plusieurs comportements démontrés → satisfaisant
- ☐ oui avec réserve, comportements très majoritairement démontrés → supérieur

---

✓ *démontre un objectif obligatoire*

C.S. 1988

Annexe 2



BOISVERT, Marcel. Le préceptorat: un stage hors l'école.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.

GERVAIS, Colette. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.

HAMEL, Thérèse. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.

HARDY, Marcelle. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.

HENSLER, Hélène et BEAUCHESNE, André. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.

LEBRUN, Monique. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. L'efficacité des modèles en formation des maîtres.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.

MAHEUX, Gisèle et collaborateurs. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.

MELLOUKI, M'Hammed. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.

POISSON, Yves. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.

TREMBLAY, Yolande. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation